

Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural

Camila Turati Pessoa

Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil

Cassia Cassimiro de Oliveira

Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio – MG – Brasil

Amanda Vieira da Silva

Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio – MG – Brasil

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar concepções de educadores infantis sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Participaram da pesquisa quatro educadores infantis atuantes na cidade de Patrocínio-MG. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados analisados a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Por meio das entrevistas foi possível identificar que as concepções apresentadas pelos educadores sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano aproximam-se do entendimento do senso comum, pois eles não as esclarecem de forma elaborada, evidenciando uma formação docente ainda incerta, o que repercute na sala de aula, gerando atuações aligeiradas e sem a devida intencionalidade educacional. Isso aponta para a necessidade de uma formação docente mais sólida, que possibilite planejar intervenções, sobretudo voltadas ao processo de desenvolvimento humano. Diante disso, o psicólogo pode contribuir com a construção dessas formações a partir de olhares diferenciados na constituição de um referencial teórico-prático junto aos educadores.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Educação Infantil; desenvolvimento e aprendizagem.

Conceptions of children's educators on learning and development: analysis by Historical-Cultural Psychology

Abstract

The purpose of this study was to investigate what kind of conceptions children's educators have about learning and human development. Four children educators working in the city of Patrocínio-MG participated in the study. Semi-structured interviews were conducted and the data were analyzed from the theoretical foundations of Historical-Cultural Psychology. Through the interviews it was possible to identify that the conceptions presented by the educators about learning and human development are close to the understanding of common sense, since they do not clarify their conceptions in an elaborate way, it means an evidence that the conditions of the teacher's formation is still uncertain, which has repercussions in the classroom, generating light performances and lacking educational intentionality. This points to the need for a more solid teacher education, which makes it possible to plan interventions, mainly focused on the process of human development. Given this, the psychologist can contribute to the construction of these formations from different perspectives in the constitution of a theoretical-practical reference to the educators.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; child education; development and learning.

Concepciones de educadores infantiles sobre aprendizaje y desarrollo: análisis por la Psicología Histórico-Cultural

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo investigar concepciones que educadores infantiles poseen sobre aprendizaje y desarrollo humano. Participaron de la investigación cuatro educadores infantiles actuantes en la ciudad de Patrocínio-MG. Se realizaron entrevistas semiestruturadas y analizados los datos a partir de los fundamentos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural. Por intermedio de las entrevistas fue posible identificar que las concepciones presentadas por los educadores sobre aprendizaje y desarrollo humano se acercan del entendimiento del sentido común, pues no aclaran sus concepciones de forma elaborada, evidenciando una formación docente aún incierta, lo que repercute en la clase, generando actuaciones aligeradas y sin la debida intencionalidad educacional. Eso apunta para la necesidad de una formación docente más sólida, que posibilite planear intervenciones, principalmente volcadas al proceso de desarrollo humano. Delante de eso, el psicólogo puede contribuir con la construcción de esas formaciones a partir de miradas diferenciados en la constitución de referencial teórico-prático junto a educadores.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural; Educación Infantil; desarrollo y aprendizaje.

Introdução

Ao nos debruçarmos sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, podemos recorrer a Vigotski¹ (2001), para quem “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, ... a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário” (p. 322). Nesse sentido, entender a aprendizagem como precursora do desenvolvimento é considerar que ela impulsiona e permite o desenvolvimento especificamente humano, pois é por meio da aprendizagem que o sujeito se desenvolverá. Isto implica considerarmos o papel fundamental da cultura e das relações sociais nas quais os sujeitos se inserem para buscarmos compreender a constituição humana. Dessa forma, a aprendizagem assume destaque ao possibilitar ao homem a apropriação dos bens culturais da humanidade e oferecer curso ao seu desenvolvimento.

Percebemos, então, que os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente relacionados, sendo imprescindível remetermo-nos a eles ao pensarmos em atuações com seres humanos, principalmente com o público infantil. Porém, sabemos que existem diversas formas de compreensão de como estas instâncias – aprendizagem e desenvolvimento – se relacionam e são conceituadas.

A partir dessas considerações, identificamos a necessidade de melhor compreender como os professores se relacionam com esse processo, e, por esse motivo, estabelecemos como objetivo desta pesquisa investigar as concepções que educadores infantis constroem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, buscando conhecer também quais embasamentos sobre esses conceitos os educadores utilizam em suas práticas. Podemos compreender que qualquer processo educativo envolve direta ou indiretamente pensar sobre os modos como os sujeitos se constituem. Assim, estudar o entendimento de educadores a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento infantil nos auxilia a compreender como as práticas educativas são pensadas. Destacamos aqui o psicólogo como importante profissional que pode contribuir na elaboração de práticas educacionais, por meio do estudo de referenciais teóricos que podem auxiliar nessas práticas.

Por fim, assumiremos o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural na construção e análise deste trabalho. Esta teoria concebe o desenvolvimento humano a partir de uma visão de homem histórico, constituído ao longo do tempo nas e pelas relações e condições sociais construídas no movimento histórico e social. O pensador russo Lev S. Vigotski e seus colaboradores são os principais representantes desta abordagem.

1 Sabemos que a escrita do nome deste autor sofre variações de acordo com a tradução que lhe é feita. Adotaremos essa forma de escrita no decorrer do texto, salvo quando utilizarmos referências que tenham adotado a escrita de outra forma, como por exemplo, Vygotsky.

Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Quando nos embasamos na Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente a escolha de uma visão de mundo e de compreensão do ser humano, sendo importante este esclarecimento, pois como bem ressaltam Pasqualini e Martins (2015) “a correta apropriação dos postulados teóricos e metodológicos dessa teoria requer, necessariamente, a compreensão de suas bases epistemológicas, aspecto que, não raramente, tem sido negligenciado ou minimizado em sua importância” (p. 363). Assim, optamos por, neste momento, explicitar alguns dos fundamentos dessa perspectiva a fim de contextualizarmos nossos escritos e a abordagem desta pesquisa, almejando ser coerentes com o referencial adotado.

Para que se possa compreender o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, é fundamental que se considere que o homem não se forma a partir de uma essência dada *a priori*, inata, mas se constitui humano a partir de sua atividade vital, o trabalho, por meio da qual transforma a natureza, humanizando-a e, pela apropriação dos resultados de sua atividade, humaniza-se também. Segundo aponta Márkus (2015), apoiado no fundamento marxiano de compreensão, o trabalho seria a forma de relação entre o homem e a natureza, na qual se produzem atividades que visam satisfazer necessidades especificamente humanas, estabelecendo uma mediação entre as substâncias da natureza e a atividade intencional e elaborada do homem sobre ela. Nesse processo, o homem deve apropriar-se daquilo que resulta da ação das gerações antecedentes, por meio da aprendizagem, para que se continue o processo civilizatório de modo a corresponder às demandas dos seres humanos localizados em tempo e contextos delimitados historicamente.

Leontiev (1978) também destaca que o homem liberta-se da dependência estritamente biológica para ser regido por leis históricas e sociais, as quais delinearão o curso do desenvolvimento do ser humano. Apresenta, dessa forma, o reconhecimento da constituição biológica do homem; porém, esta se estabelece subjacente à sua constituição social e histórica, sendo que se evidenciam necessidades cada vez mais complexas, as quais são elaboradas e objetivadas por meio do trabalho. Nas palavras do autor: “podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (Leontiev, 1978, p. 267).

Temos, assim, uma relação estreita entre o desenvolvimento humano e a Educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para poder viver em sociedade. É a ação recíproca entre o homem e o mundo que permite o surgimento de uma atitude cognoscitiva em relação a esse mundo, sendo o conhecimento um processo social e histórico, vinculado ao surgimento da linguagem, pois é pela palavra que se podem estabelecer os resultados do conhecimento, permitindo sua continuidade.

Para se concretizar a aprendizagem dos conteúdos mais elaborados, ressalta-se o papel fundamental da escola na constituição do sujeito. Segundo Elkonin (1969), é essencial que os alunos dominem amplamente as funções mentais (abstração, análise e síntese, generalização etc.) indispensáveis para formar os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade: realizar comparações de um objeto com outro e analisar características gerais e distintas dos objetos e fenômenos. Tais operações devem ser realizadas com a mediação do professor, pois quando há um direcionamento adequado por parte desse profissional, no final das séries iniciais, os alunos já conseguem utilizar as habilidades mais elaboradas, embora ainda não de forma plena. É por meio da Educação formal e da realização de atividades teóricas mediadas pelo professor que o pensamento lógico vai, aos poucos, tornando-se independente da experiência concreta. Justamente esse momento da vida da criança nos auxilia a compreender o que Leontiev (1978) expõe, já que ele ressalta como sendo esse o período no qual a criança se apropria, de forma cada vez mais ativa, do mundo que a cerca, tomando posse dos “objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (p. 287).

Nesse sentido, o desenvolvimento do raciocínio lógico é de suma importância, pois este é o processo responsável por sistematizar as vivências e particularmente as situações mais complexas. De acordo com Vigotski (2001), é na aprendizagem escolar que o aluno assume novas formações que lhes são básicas, como é o caso da tomada de consciência e apreensão, incidindo em seu desenvolvimento como um todo, possibilitando outras formas de contato com a realidade que o cerca e consigo mesmo. Neste mesmo âmbito, Luria (2014) ressalta que a criança não deve ser considerada “*tábula rasa* que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (p. 101), e que o papel do professor consiste em perceber o processo de aprendizagem dos alunos para que possa trabalhar com tarefas que estejam dentro de suas condições de aprendizagem, considerando que cada um já possui determinado repertório construído a partir das interações com os contextos dos quais participa, e que faz parte de sua constituição como ser humano que convive em um meio sócio-histórico-cultural específico.

Elkonin (1969) destaca que, com o processo de mediação do professor, pretende-se que os alunos conheçam os conteúdos clássicos, para assim poderem desenvolver autonomia e formas de pensamento mais complexas. O desenvolvimento dessas formas mais elaboradas de pensamento e a tomada de consciência constituem um passo muito importante dentro do processo de ensino para o desenvolvimento mental e global dos alunos. Podemos recuperar a esse respeito o que Duarte (2000) discute acerca de Vigotski, quando afirma que “a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal” (p. 83).

Nesse sentido, enfatizamos a importância das interações na constituição do sujeito; este entendido como

um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui como membro de um grupo social e cultural específicos (Vygotsky, 1989). Podemos dizer que é por meio dos outros que a pessoa em si consegue sua singularidade. Segundo Nogueira e Smolka (2002), não é o indivíduo que *a priori* explica seus modos de se relacionar com o outro, mas são as relações sociais nas quais está envolvido que podem explicar seu modo de agir, de pensar e de se relacionar. Consideramo-nos cada vez mais esclarecidos de que cada ser humano chega a ser o que é por meio das relações sociais das quais participa e que essa constituição é intencionalmente dada a partir da cultura – apresentada pelas elaborações mais avançadas que o homem já produziu por meio do trabalho e da objetivação da natureza em resposta às suas necessidades.

Podemos, assim, compreender cada sujeito como sendo constituído pelo significado que essas relações têm para ele, gerando sentidos pessoais e tecendo contornos próprios, pois a partir dos pressupostos da teoria na qual nos embasamos, o *significado* é o que é socialmente elaborado e compartilhado, e o que o sujeito elabora para si a partir deste significado social é o *sentido pessoal*, e este último é o que guiará as ações de cada um no mundo (Leontiev, 1983). Estamos assumindo, portanto, o estudo da constituição do sujeito como um desenvolvimento constituído na e pela interação social e inserido em um contexto histórico e culturalmente demarcados. Com isso, não existe a ideia de algo pronto no homem, mas sim a noção de que as características de cada um se constroem nas relações com outros homens. Para Vygotsky (1989), essa constituição é pensada como processo, no qual o mundo cultural apresenta-se ao sujeito como o outro, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Nesse sentido, Vygotski (1930) assevera que “A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (p. 9).

O papel da escolarização deve ser o de apresentar aos alunos as formas mais elaboradas da produção cultural, para que se possa dar continuidade ao processo de humanização dos homens. A função do professor nesse processo é mediar os conteúdos para que estes possam ser apropriados pelos alunos, incidindo intencionalmente na sua aprendizagem e desenvolvimento. Levando em consideração essa necessidade de conhecimento acerca do papel da escola e do professor na constituição do sujeito, bem como sobre a importância da socialização dos bens culturais, sabemos que nem sempre aqueles que ocupam os espaços educativos são ou estão esclarecidos dessa responsabilidade. Ao fazer uma análise do aspecto singular-particular (Pasqualini & Martins, 2015) a respeito do cenário educativo - que pode ser compreendido como expressão da universalidade que o compõe - percebemos que as questões sobre a necessidade de compreender como os atores educacionais estão atuando já foram retratadas por pesquisas neste âmbito. Destacamos aqui duas pesquisas, uma referente à Educação Infantil e outra ao Ensino Fundamental. Silva e Arce (2013)

em sua pesquisa revelam que as práticas desenvolvidas em instituições infantis que pesquisaram demonstram um trabalho voltado ao “despertar” do desenvolvimento infantil, sem considerar o ensino como forma de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Já Leonardo e Silva (2013), em seu trabalho, também apontam que os professores não são esclarecidos a respeito de seu papel de mediadores dos conhecimentos historicamente acumulados e ainda pautam-se em concepções aligeiradas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano.

No trabalho que aqui apresentamos foi evidenciado que os professores, em sua maioria, não estabelecem relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, tampouco conseguem verbalizar como ocorrem esses processos. Diante dessa e de outras leituras sobre o tema, bem como respaldadas no embasamento da perspectiva teórica apontada, entendemos que esses aspectos devem ser melhor compreendidos para que se possa atuar com maior clareza na Educação, sobretudo na Educação Infantil, e, conseqüentemente, na formação de sujeitos.

Dessa forma, a atuação do psicólogo escolar e educacional, pautada nessa perspectiva, deve compreender os fenômenos humanos sempre de modo contextualizado em determinado tempo e espaço, considerando a construção histórica tanto dos processos psíquicos como dos educacionais. Portanto, estudar concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento humano pelo olhar de educadores infantis faz-se necessário para que possamos entender melhor esse contexto e atuar sobre ele de maneira significativa.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, alguns procedimentos metodológicos foram adotados. Elegemos, conforme destacado, os conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural como base deste trabalho, principalmente pelas contribuições de Vigotski, considerando a constante constituição do sujeito, conhecendo-o por meio de seu contexto e de suas relações com a cultura e os pares (Vigotski, 1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009, 2014). Pino (2005), apoiando-se nessa concepção, convida-nos a compreender o sujeito pesquisado além dos fatos presentes e a entender os processos históricos que o determinam. Também Tonet (2013) esclarece: “no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (p. 14). Assim, a partir do objeto de conhecimento, almejamos tecer análises para além do que está apresentado, compreendendo os diversos determinantes que compõem as questões estudadas e entendendo que é o próprio objeto que nos fornece os caminhos para investigá-lo.

Dessa forma, para conhecermos as concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento utilizamos um instrumento que permite a construção de respostas consentindo que o sujeito se expresse de forma livre,

a partir de um guia que orienta os momentos de construção de dados²: a entrevista semiestruturada. Esse instrumento possibilita que elaboremos perguntas norteadoras em uma conversa sobre o tema abordado. As questões foram organizadas em dois blocos. No primeiro, “*Sobre a formação do educador*”, solicitamos que contassem como se aproximaram da área da Educação, quais motivos os levaram a serem educadores infantis e ainda que discorressem sobre cursos e experiências que vivenciaram para se formarem e atuarem na área. No segundo bloco, “*Sobre atuação profissional*”, investigamos as concepções que os educadores acreditavam serem necessárias para se tornarem educadores infantis; como entendem que a criança se constitui; o que entendem por aprendizagem, desenvolvimento; o papel do adulto na constituição infantil; como – e se – buscam aprofundar seus estudos para atuarem na área; e, por fim, o que gostariam de destacar sobre a atuação com crianças na Educação Infantil.

Assim, depois de realizados os procedimentos éticos no que tange à pesquisa com seres humanos, foram convidados a participar da pesquisa quatro educadores infantis que atuam na área de Educação Infantil de uma instituição escolar da cidade de Patrocínio-MG. Esse número se justifica pelo referencial adotado, no qual não buscamos generalizações, mas sim o conhecimento de concepções a partir da história dos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas pelas pesquisadoras por meio de agendamento individual com os educadores, buscando melhor horário e local para a realização dessas atividades. As falas foram inicialmente gravadas em aparelho mp3, com o consentimento dos entrevistados para, posteriormente, serem transcritas e analisadas. De posse da transcrição das entrevistas, as falas foram analisadas, tanto individual como coletivamente, na busca por atender aos objetivos desta pesquisa de acordo com o referencial adotado. Na análise, elencamos três eixos norteadores para compreendermos as falas dos entrevistados. São eles: *Formação, Concepções e Atuação Profissional*. Os dados, portanto, foram analisados e discutidos a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Resultados: Apresentando as falas dos Educadores Infantis

Cabe, neste momento, contextualizarmos quem são esses educadores, sua formação e tempo de atuação. As entrevistadas são todas do sexo feminino, possuem entre 27 e 35 anos, formação predominantemente em Pedagogia, tendo algumas o Magistério, e possuem tempos de atuação entre 3 a 15 anos na Educação.

2 Utilizamos “construção de dados” ao invés de “coleta de dados”, de acordo com Silva (2005), que entende que os dados não estão prontos, mas são construídos na relação do pesquisador com o sujeito pesquisado.

Apresentamos a seguir alguns excertos que ilustram cada um dos blocos que nortearam a conversa com as educadoras infantis. Buscamos, de maneira geral, evidenciar, por meio da transcrição das falas, as respostas de cada uma, sem a intenção de transcrever as entrevistas na íntegra ou buscar generalizações. O intuito foi ilustrar o que almejamos compreender nesta pesquisa, valorizando o processo de construção da narrativa de cada uma. Para resguardarmos a identidade das participantes, estas foram denominados de, respectivamente, entrevistada 1, 2, 3 e 4.

No primeiro bloco de perguntas, no qual buscamos compreender “*Sobre a formação do educador*”, ao perguntarmos como se aproximaram da área da Educação, as educadoras tanto informaram que já gostavam de crianças e da área em questão quanto não imaginavam que trabalhariam neste cargo, se aproximando da Educação por meio da inserção na prática profissional. Ao indagarmos o que as levou a serem educadoras infantis, houve unanimidade nas respostas no que tange ao “*gostar de crianças*”, evidenciando preferência pela faixa etária de crianças pequenas – público-alvo da Educação Infantil. Podemos perceber que as educadoras se aproximaram da área pela preferência anterior ao contato com crianças e também pela escolha do trabalho com essa faixa etária.

Sobre a formação profissional dessas educadoras, verificamos que o curso de Magistério foi realizado por três, sendo que todas, no momento da entrevista, ou já haviam feito ou estavam cursando a graduação em Pedagogia. Percebemos que a necessidade de formação e aperfeiçoamento é ressaltada em suas falas. Estas também evidenciaram a necessidade da formação continuada como aperfeiçoamento para lidar com as diferentes questões que emergem no cotidiano de trabalho. Questões sobre como lidar com “*o aluno de inclusão*” e ainda com aqueles que apresentam “*dificuldades de aprendizagem*” são retratadas nas falas das entrevistadas:

Eu acho muito importante porque todos os dias tem atualização e cada dia aparece um aluno diferente com uma dificuldade diferente e, se a gente não tiver estudo, passa despercebido e nem vê que ele tem alguma coisa. (Entrevistada 2).

De um modo geral, percebemos, no primeiro bloco de perguntas, que as educadoras se inseriram na área da Educação por diversos motivos, mas o “*gostar de crianças*” foi o fator determinante para se tornarem educadoras infantis. Um aspecto relevante apontado por elas foi perceberem a necessidade de qualificação para atuar nessa área. Elas deixam evidente a importância de se cursar a graduação em Pedagogia, além do Magistério, e de buscar cursos complementares para se sentirem mais respaldadas em suas práticas, visto a diversidade presente nas salas de aula na atualidade.

No segundo bloco de perguntas, “*Sobre atuação profissional*” perguntamos o que seria importante para ser uma educadora infantil, buscando compreender o que as

entrevistadas elegem como relevante para atuar nessa área. De forma geral, responderam que é preciso aprofundar os estudos, trabalhar com as diferenças e, ainda, ter paciência, pois as crianças de hoje são muito “*espertas*”. Possuir amor e carinho ao estar com crianças também foi evidenciado como fundamental para permanecer nesta área.

Eu acho que é fundamental a gente estar olhando para essas crianças com carinho e amor e assim ver nelas aquilo ali que poderia ser um filho, um irmão, um parente da gente que está ali precisando não só do aprendizado, ele vem pra escola pra aprender, mas ele também precisa chegar aqui e receber o carinho né. (Entrevistada 3).

Quando questionadas sobre como acreditam que a criança se constitui, ou seja, como ela chega a ser o que é, a formação de suas características, seu modo de pensar, agir etc., as educadoras apresentaram diversos elementos: destacaram o início da Educação “*em casa*”, sendo a família o primeiro grupo social com o qual a criança estabelece contato, e, portanto, grande responsável pela sua formação; a necessidade de “*estimulação da criança*” para quando ela chegar à escola não ter “*dificuldades*”; o entendimento de que uns “*se desenvolvem mais rápido que outros*”; dentre outros aspectos.

Percebemos, de uma maneira geral, a ênfase na família como formadora da criança, além do que as entrevistadas relacionam diretamente o modo como a criança chega à escola com o que ela traz de casa, explicando, assim, os comportamentos que apresentados no ambiente escolar. Já ao serem instigadas a pensar sobre o que é aprendizagem, as entrevistadas apresentaram exemplos, reconhecendo a importância da aprendizagem na vida da criança, mas não esclareceram suas respostas de forma elaborada ou apoiada em algum referencial teórico-prático, aproximando-se do senso comum. Ilustraram com situações de suas práticas, e revelaram que é um termo “*muito amplo*” e que ainda não sabem descrever ao certo, mas que na prática “*vêem a aprendizagem*”. A necessidade de entender o mundo que cerca as crianças também foi mencionada por uma educadora, quando disse “*tudo pode ser motivo para aprender*”. Pelas falas inferimos o entendimento de que a aprendizagem se realiza quando a criança consegue expressar aquilo que vivenciou ou o que foi ministrado pelo professor, sendo considerada uma dificuldade da criança se esta não corresponde às expectativas do docente:

Eu acho essa palavra muito ampla... às vezes tem crianças, por exemplo, que às vezes tem uma dificuldade de passar aquilo ali que ela sabe pro papel... mas ela tem um conhecimento de vida muito grande, às vezes ela não sabe expressar aquilo ali, aí eu dou uma atividade e ela vai ter dificuldade pra fazer aquilo. (Entrevistada 1).

No que tange à concepção de desenvolvimento, as respostas também evidenciam que as educadoras estabelecem relações com a aprendizagem, pois afirmam que

o “desenvolver” está “ligado à aprendizagem”. Da mesma forma, apresentam exemplos de atividades que realizam no cotidiano escolar, porém sem elaborar este conceito, tecendo concepções vagas sobre o que seria o desenvolvimento humano. Pelas falas, pudemos compreender que as educadoras acreditam que, quando a criança entra em contato com os conteúdos na escola, ela se desenvolve, mas não apresentam elementos acerca de como isso ocorre ou de que forma isso está ligado à aprendizagem:

Eu acho que o desenvolvimento ele é progressivo. A criança entra aqui com um nível de aprendizagem e cada dia vai aprendendo um pouquinho mais e vai progredindo. (Entrevistada 4).

Também buscamos compreender qual o papel do adulto na formação da criança e o que as entrevistadas pensam ser necessário para atuar como educador infantil. Todas as educadoras destacam a importância dos adultos na formação da criança e apresentam tanto os pais quanto as próprias educadoras como figuras de destaque nesse processo. Concepções como “o adulto é o espelho da criança” e “passar coisas boas para elas” também revelam essa importância do adulto, compreendendo que tudo o que ele diz ou faz interfere na constituição da criança, como ilustra o excerto abaixo:

... a gente tem que saber lidar com elas porque eu vejo na minha área mesmo, elas tentam se espelhar na gente... eu vejo que o adulto na vida da criança ela é essencial e tem que saber como lidar perto dela. É o reflexo da gente. (Entrevistada 1).

Além disso, para ser educador infantil as entrevistadas salientam mais uma vez que “tem que gostar do que faz” e continuar estudando, pois “a diversidade nos dias de hoje é muita”, e ainda destacam alguns elementos, como o local de trabalho, como fator que interfere diretamente nessa atuação, sendo que a qualidade do trabalho depende das condições que são oferecidas aos profissionais. Ainda, o trabalho em conjunto com a família foi ressaltado na fala de uma das educadoras, que diz que é essencial a parceria nessa área.

Por fim, identificamos nas falas a ênfase na afetividade como um aspecto essencial para a atuação na Educação Infantil, sendo que, para muitas educadoras, o adulto é importante “formador” da criança, e ela espelha-se nele, podendo até mesmo ser “reflexo” desse adulto. Ainda sobre isso, quando perguntadas sobre o que seria preciso para se atuar nessa área, as entrevistadas privilegiaram aspectos emocionais e a relação com o outro e com a criança. Houve ênfase de alguns outros elementos, dentre eles a formação profissional, a parceria com a família e a estrutura física do ambiente de trabalho. Porém, aspectos como o “gostar, amar” ainda são colocados como prioridade.

Discussão: Conversas em evidência

À luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio das falas das entrevistadas, foi possível identificar suas concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como perceber formas pelas quais eles organizam suas atuações, além dos embasamentos considerados relevantes para suas práticas profissionais. Adotamos aqui três eixos norteadores de análise para compreendermos as falas das entrevistadas: *Formação, Concepções e Atuação Profissional*.

No primeiro eixo, *Formação*, apreendemos por meio das falas que as educadoras entendem como relevante o fato de estarem preparados profissionalmente para atuar, realizando desde o Magistério, a graduação em Pedagogia e até mesmo buscando pós-graduação na área. Porém, percebemos a partir das falas que realizar essas formações pode não garantir às educadoras, de fato, uma apropriação dos conceitos teoricamente acumulados e a utilização deles em suas práticas, pois observamos uma atuação embasada no cuidado corporal e afetivo, com pouco destaque aos elementos pedagógicos e ao processo de aprendizagem e desenvolvimento como relevantes nessa faixa etária.

Consideramos que estas dimensões salientadas possuem sua importância ao pensarmos na atuação do educador infantil, porém, estamos esclarecidos de que são embasamentos insuficientes para se construir caminhos em direção a uma Educação de qualidade, pois esta deve ultrapassar os cuidados básicos - imprescindíveis à criança pequena. Isso nos permite refletir sobre como vêm ocorrendo as formações nos cursos de Pedagogia e, ainda, como o pedagogo vem se apropriando dos conteúdos ministrados/vivenciados em suas formações. Vigotski (2001) contribui para essa discussão ao evidenciar que é papel da escola conhecer os processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem para que se possa atuar intencionalmente na Educação. Nesse caso, o educador infantil deve estar esclarecido de seu papel e atuar intencionalmente pensando na aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Corroboram tal perspectiva Silva e Arce (2013) ao dizerem que o desenvolvimento psíquico, pela Psicologia Histórico-Cultural deve ser considerado como carro-chefe na preparação da prática pedagógica, e que o papel do adulto deve ser o de transmitir a experiência social acumulada pela humanidade.

Vigotski (1996) ainda ressalta a necessidade de o profissional ter clareza a respeito do referencial que adota, e, na ocasião, ao criticar o ecletismo teórico realizado na própria Psicologia, o autor reitera que existem implicações diante desse tipo de miscelânea. Podemos, a partir das preocupações do autor, atentarmos-nos também que esse ecletismo teórico e, ainda, o aligeiramento da formação de profissionais também resultam em formações que se esvaziam.

Quando uma educadora nos diz “fiz magistério... fiz pedagogia e estou fazendo pós-graduação em psicopedagogia” entendemos que a formação do professor deve ter cará-

ter contínuo (Facci, 2004; Gatti, 2009) e ir além de espaços teóricos, englobando partilha de experiências e vivências práticas. A busca por diversos tipos de cursos é crescente e também se caracteriza como demanda que envolve desde solicitações das Secretarias Municipais de Educação até buscas pessoais por aprimoramento na profissão exercida. Entretanto, por meio das entrevistas vimos que nem sempre a participação de cursos de formação garante elaborações teórico-conceituais para uma atuação apropriada à formação humana. Luria (2014) já evidenciava que o papel do professor vai além de atuar segundo sua própria vontade, mas que ele deve estar intencionalmente preparado para a formação de novas gerações. Daí a importância da Educação Infantil, uma vez que é um dos primeiros espaços de escolarização que as crianças frequentam nos dias de hoje.

Assim, não basta reconhecer a importância de estar formado na área para atuar como educador infantil, pois podemos afirmar que apenas participar de cursos não garante uma formação teórico-prática com aprofundamento e apropriação de referencial da área que respalde a atuação considerando o desenvolvimento integral da criança – para além dos cuidados básicos e imprescindíveis à criança pequena. Dessa forma, entendemos que as educadoras reconhecem que o aspecto formativo é importante, mas percebemos que tais formações, da maneira como são oferecidas e executadas não bastam para que atuações compromissadas com o aspecto da formação humana em espaços educativos estejam presentes nessa prática, como veremos no próximo eixo de análise, denominado *Concepções*.

Este segundo eixo de análise se detém na compreensão das concepções apresentadas pelas educadoras, principalmente no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento – objetivo central deste trabalho. Inicialmente, faremos algumas reflexões sobre como as entrevistadas elaboraram e nos apresentaram tais concepções. Percebemos confusão entre os termos, muitas vezes aproximados, colocados em relação de dependência, outras vezes confundidos como se representassem o mesmo processo: “*Olha, assim, eu acho que [o desenvolvimento] está bem ligado ao aprendizado*” e até mesmo “*o desenvolvimento... tudo tem o início, meio, não digo o fim, porque conhecimento tem que ser todos os dias*”. As educadoras não mencionaram autores ou linhas de pensamento para construir suas respostas, e, ainda, apresentaram a aprendizagem e o desenvolvimento como elementos que fazem parte de seu trabalho, porém sem elaborar de forma sistematizada essas concepções. Vygotski (1995) aponta na Lei Genética Geral do Desenvolvimento Humano que todas as funções que se desenvolvem na criança passam inicialmente pelo plano interpsíquico, no plano social, para depois serem apropriadas e fazerem parte do plano individual de cada um. Vemos assim a importância de que, para que se possa aprender algo para que ocorra o desenvolvimento é preciso inicialmente participar de um contexto social e cultural específico e, no caso da escola, intencionalmente planejado, para que o desenvolvimento humano possa ocorrer de forma a avançar no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É

preciso ainda clareza desta relação ao se pensar o planejamento na Educação, e se, nas falas da professora “*o conhecimento tem que ser todos os dias*”, não se pode desconsiderar esta relação no preparo pedagógico das atividades, pois o conhecimento deve ser intencionalmente preparado para que possa atingir estes fins.

Neste momento reiteramos a pesquisa de Silva e Arce (2013) na qual também salientam que os educadores infantis trabalham apenas facilitando o desenvolvimento de aspectos biológicos, sem considerar o aprendizado como propulsor do desenvolvimento infantil e sem preparar intencionalmente os procedimentos pedagógicos. De um modo geral, as respostas foram semelhantes, evidenciando o que as educadoras pensam sobre seu cotidiano de trabalho, oferecendo uma explicação a partir de suas vivências, que podem, inclusive, ser compreendidas por uma ótica do senso comum. Quando exemplificam aspectos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento, apresentam esses termos atrelados ao cotidiano escolar, sugerindo que é papel da escola “*trabalhar aprendizagem e desenvolvimento nas crianças*”, porém sem dizer mais detalhes a respeito do modo pelo qual pode ser feito o trabalho nesse sentido. Entendemos que esta falta de esclarecimento está embasada em uma visão tradicional de Educação, principalmente no que tange à Educação Infantil, na qual o cuidar é priorizado e por vezes considerado o principal foco de quem trabalha com este público, sem compreender que a preparação intencional da prática pedagógica promove a aprendizagem que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento infantil.

Vigotski (1903/2014) apresenta essa discussão salientando que existem sim diversos posicionamentos sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento; porém, explica que adotar qualquer um desses referenciais implica em um posicionamento teórico-metodológico. Dessa forma, podemos afirmar que o não esclarecimento ou a falta de elaboração de qual concepção os educadores adotam em suas práticas pode acarretar em atuações que são construídas sem considerar o conhecimento acumulado e já elaborado sobre esses termos. Podemos pensar que, caso o educador infantil não tenha clareza a respeito das concepções que norteiam sua atuação profissional, ela se construirá de maneira aligeirada e resultará em um processo educativo empobrecido. Logo, a função da escola, como bem ressaltam os autores soviéticos (Vigotski, 2014; Luria, 2014; Leontiev, 1978), afasta-se de seu objetivo de formação humana e apropriação dos bens culturais já produzidos pela humanidade.

No mesmo sentido, podemos fazer inferências sobre *diversidade*, por exemplo, presente nas falas das educadoras. Elas relatam a necessidade tanto de formação quanto de aperfeiçoamento para trabalhar com a “*diversidade*” presente nas escolas “*nos dias de hoje*”. Percebemos que a concepção sobre diversidade assume conotação de “*aluno diferente*” – entendido como aquele que não é “*regular, comum, normal*”, um aluno que não manifesta as mesmas características da maioria de sua turma.

Sabemos que, ao se elaborar, por exemplo, o conceito sobre “diversidade”, já está implícita uma concepção de homem, de mundo, de cultura etc. Nesse sentido, quando a educadora nos diz que deve “trabalhar a diversidade”, pois o aluno pode “ter algo”, subentende-se que o sujeito, no caso a criança, difere-se do que é padrão, necessitando ser integrado à escola, podendo ser visto com um caráter depreciativo em relação a sua constituição devido as suas condições específicas. Retomamos aqui Márkus (2015) para nos ajudar a compreender, a partir da concepção marxiana, que o homem é constituído a partir de suas relações sociais e que transforma a realidade a partir das necessidades humanas. Se a educadora nos conta que “diversidade” pode significar “identificar a diferença” e essa diferença assume uma conotação negativa do sujeito na maior parte das vezes, tal colocação nos dá pistas para pensarmos que a formação e a atuação dessa educadora está relacionada a uma visão de sociedade que objetiva responder às necessidades de manutenção da diferença, levando em consideração que estamos inseridos em um sistema capitalista de produção, que acarreta em um modo específico de produzir a vida. Porém, o que fica evidente para nós é que essa educadora reproduz a lógica desse sistema de forma alienada, pois intenciona trabalhar no cuidado de crianças, mas acaba por fazê-lo de forma restrita e até mesmo excludente.

Outra concepção apresentada, sobre a qual podemos nos debruçar, refere-se às chamadas *dificuldades de aprendizagem*, apresentada por uma entrevistada por meio da fala: “às vezes tem criança que tem dificuldade de apresentar um trabalho, uma atividade... alguns vão ter mais dificuldades e outros não né; às vezes uns tem dificuldades pra algumas coisas outros tem facilidade.” Diante dessa fala é possível questionar: quando uma educadora nos conta que algumas crianças têm mais dificuldades do que as outras ao realizar determinada atividade, não estaríamos diante de um olhar que culpabiliza? Aquela criança que não responde conforme as expectativas criadas pela professora, pela escola, pela sociedade já estaria de antemão apresentando “dificuldades de aprendizagem?” Como a diversidade de expressividade de cada um está sendo considerada e valorizada?

Meira (2012) contribui com essa discussão expondo que reduzir questões culturais e sociais a um olhar individualizante é querer reduzir questões mais amplas, com risco de cairmos no entendimento medicalizante da expressão humana. Leontiev (1978) já nos esclarece que o desenvolvimento humano não é linear e tampouco universal, devendo ser considerado o caráter histórico, social e cultural da constituição do sujeito. Logo, esperar na Educação Infantil que todos correspondam da mesma forma a uma determinada atividade é desconsiderar esse processo e reduzir a produção humana a algo que deve ser apenas metrificado e avaliado. Percebemos mais uma vez que esse tipo de concepção fora construído sem respaldo teórico apropriado para se trabalhar com o público infantil, gerando olhares reducionistas e até mesmo culpabilizadores.

Portanto, até o momento, ressaltamos algumas concepções evidenciados pelos educadores infantis, como

aprendizagem, desenvolvimento, diversidade, “dificuldades de aprendizagem” etc., o que nos oferece respaldo para localizarmos onde e como o educador se constitui como profissional. Entendemos que a compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento oferece embasamento para se pensar a constituição humana como um todo, ampliando o entendimento para as demais instâncias pelas quais o desenvolvimento humano é atravessado. Assim, dependendo de como o educador elabora suas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento irá delinear como trabalhará, por exemplo, com a diversidade presente em sala ou até mesmo com as intercorrências no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, na busca de exercitar a lógica de compreensão entre singular-particular-universal, subjacente a essa relação, conforme nos esclarecem Pasqualini e Martins (2015), não podemos tomar a fala da educadora isoladamente, mas devemos compreendê-la a partir de uma ótica maior. Neste caso, essas educadoras nos oferecem material para pensarmos a questão da formação docente dentro do panorama da Educação de maneira geral e como estão direcionados (ou não) os esforços para uma formação de qualidade.

Por fim, em nosso último eixo, ao analisarmos as falas no que tange à *Atuação Profissional*, percebemos uma visão muitas vezes arraigada no assistencialismo, nos cuidados básicos e na maternagem, ou seja, no amor, cuidado e carinho para com as crianças. Sabemos que é importante considerar o lado afetivo presente na relação ensino-aprendizagem; porém, pautar a atuação apenas nesse princípio é reduzir o entendimento sobre os processos que a criança dessa faixa etária está vivenciando. Retomamos Vigotski (2014) e Luria (2014) para afirmar que não devemos considerar a criança como tábula rasa e, se a compreendermos dessa maneira, apenas oferecemos os cuidados básicos, esquecendo-nos da importância do papel do educador infantil na apresentação dos bens culturais humanos, ampliando o entendimento dessa criança sobre a realidade que a cerca.

Como destacado, Silva e Arce (2013) relataram o impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando como a falta de elaboração crítica sobre a constituição humana afeta prejudicialmente o trabalho pedagógico. Leonardo e Silva (2013) também evidenciaram a fragilidade na formação dos professores com quem tiveram contato ao realizarem sua pesquisa com outro segmento de ensino. No trabalho destas últimas, ao efetuarem entrevistas com professores do ensino fundamental, as autoras ressaltaram que eles desconhecem as formas como desenvolvimento e aprendizagem se relacionam e, ainda, a forma como ocorrem esses processos não é clara para os docentes. Assim, percebemos que, independente do segmento de ensino – seja Educação Infantil ou Ensino Fundamental – as concepções nas quais os professores se embasam para pautarem suas atuações são muito importantes, pois refletem diretamente na forma como prepararam suas atividades, na interação com os alunos, nos seus entendimentos do que é Educação e de como sua atuação profissional faz parte desse processo. Dessa

forma, embora sabendo que essas análises apresentadas são iniciais e pontuais, nosso intuito é destacar elementos para refletirmos acerca de que forma a construção de práticas pedagógicas vem ocorrendo e tecendo um cenário de atuação docente nos dias de hoje.

Considerações Finais

A temática abordada neste trabalho mostra-se relevante, pois ao se atuar com crianças é necessário conhecer suas especificidades, seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento para planejar intervenções intencionalmente voltadas ao desenvolvimento infantil. Por meio deste estudo, identificamos que as educadoras participantes apresentam concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil próximas do entendimento do senso comum, evidenciando uma formação inicial e, até mesmo continuada, ainda frágil, em alguns casos precária, que não tem dado conta de possibilitar-lhes uma prática pedagógica que atenda aos alunos em suas especificidades, de maneira que estes tenham condições de se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Entendemos que essas educadoras participam de um processo maior do que a rotina de suas atuações, mas pertencem a um contexto histórico, social e cultural específicos, que contribui para a manutenção de um sistema na sociedade da qual participamos. Sabemos que a análise dessas entrevistas não pode encerrar-se na fala de cada uma e devemos considerar as produções resultantes do sistema de relações sociais nas quais essas profissionais estão inseridas. Evidenciamos sim a necessidade de se ultrapassar o senso comum do que seria necessário para uma atuação na Educação Infantil, visando a construção de uma Educação de qualidade, para além dos cuidados básicos com público infantil. Defendemos ainda a necessidade de se trabalhar no sentido de considerar cada criança como sujeito principal em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a escola importante espaço que deve buscar garantir o trabalho visando o desenvolvimento integral da criança, por meio do trabalho que privilegia a aprendizagem, visto que apenas a partir desta é que o desenvolvimento irá ocorrer.

Por fim, em um espectro mais ampliado, esta pesquisa visa contribuir no planejamento de projetos de formação e reformulação de políticas públicas para a Educação Infantil, dentre outros aspectos, pois, ao conhecermos as formas pelas quais as educadoras infantis trabalham, é possível planejar intervenções e elaborar projetos de formação continuada que condizem com a realidade desse público, contribuindo para a melhoria da Educação como um todo. Nesse sentido, é relevante ressaltar que entendemos o psicólogo como ator importante nesse processo, contribuindo tanto com aspectos teóricos como práticos ao se pensar e oferecer propostas de formação continuada para a formulação conjunta de práticas profissionais que incidam no desenvolvimento infantil de modo crítico e ampliado.

Referências

- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 21(71), 79-115.
- Elkonin, D. B. (1969). Desarrollo psíquico de los escolares. Em S. Rubinstein, & cols. (Orgs.), *Psicologia* (pp. 504-559). México: Editorial Grijalbo,
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Gatti, B. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 90-102.
- Leonardo, N. S. T. & Silva, V. G. (2013). A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 309-317.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Trabalho original publicado em 1975).
- Luria, A. R. (2014). A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. Em L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (13ª Ed.). (Trabalho original publicado em 1903).. São Paulo: Ícone.
- Márkus, G. (2015). *Marxismo e antropologia: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Meira, M. E. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski. *A Exclusão dos "includos" – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM.
- Nogueira, A. L. H. & Smolka, A. L. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. Em M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. R. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo:

- Cortez.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Silva, J. C. & Arce, A. (2013). O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em sala de aula para crianças menores de três anos. *Perspectiva*, 30 (3), 1099-1123.
- Tonet, I. (2013). *Método Científico – uma abordagem ontológica* (1ª Ed.). São Paulo: Instituto Lukács.
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da Psicologia – uma investigação metodológica. Emm Vigotski, L. S., *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995) *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965).
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). A psicologia e o professor. Em L. S. Vigotski, *Psicologia Pedagógica* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1926).
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância* (Comentários Ana Luiza Smolka) (Z. Prestes, Trad.) São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S. (2014). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. Em L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (13ª Ed.). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1903).
- Vygotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. *Marxists Internet Archive*. (N. Dória, Trad.). Recuperado: 3 nov 2015. Disponível: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vygotsky, L. S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*. 27 (2), 53-77.

Recebido em: 21/01/2016
Reformulado em: 16/09/2016
Aceito em: 19/10/2016

Sobre as autoras

Camila Turati Pessoa (camilatpessoa@gmail.com)

Doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá – PR. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo (nstessaro@uem.br)

Doutora em Psicologia e docente do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – PR.

Cassia Cassimiro de Oliveira (cassia_ptc@hotmail.com)

Graduanda em Psicologia no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – MG.

Amanda Vieira da Silva (amandavieira_s@hotmail.com)

Graduanda em Psicologia no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – MG.